

"Donner du sens aux savoirs en français et en histoire de l'art"

Dufays, Jean-Louis ; Ricker, Marie-Emilie

Abstract

Pour faire le point sur le sens des apprentissages dans les disciplines "français" et "histoire de l'art", et tenter d'analyser à la fois leurs convergences et leurs spécificités, cette étude propose trois démarches complémentaires : une enquête sous la forme de questionnaire, qui a consisté à interroger les différents types de sens attribuables aux cours de français et d'histoire de l'art ; une analyse des pratiques « réflexives » qui permettent, en français comme en histoire de l'art, d'apprendre aux élèves à faire des bilans de leurs apprentissages ; et une présentation de quelques activités qui semblent propices pour amener les élèves à interroger et déconstruire certaines de leurs représentations liées à la création tant littéraire qu'artistique.

Document type : *Contribution à ouvrage collectif (Book Chapter)*

Référence bibliographique

Dufays, Jean-Louis ; Ricker, Marie-Emilie. *Donner du sens aux savoirs en français et en histoire de l'art*. In: Jean-Louis DUFAYS, Myriam DE KESEL, Ghislain CARLIER et Jim PLUMAT, *Donner du sens aux savoirs. Comment amener nos élèves à (mieux) réfléchir à leurs apprentissages ?*, Presses universitaires de Louvain : Louvain-la-Neuve 2015, p. 47-77

Donner du sens aux savoirs en français et en histoire de l'art

Jean-Louis Dufays

Marie-Émilie Ricker

Si la question du sens concerne à l'évidence tous les apprentissages scolaires, elle figure tout particulièrement au cœur de ceux qui visent à initier les élèves aux problèmes de la création et de la réception des œuvres. Il y avait dès lors une pertinence redoublée à associer ici l'enseignement de la littérature et celui de l'histoire de l'art. D'une part en effet, dans ces deux disciplines, la lecture-décodage, l'interprétation et l'évaluation (en tant que jugement de valeur motivé) et les médiations écrites occupent une place essentielle. D'autre part, l'art et la littérature, à l'école comme dans la vie, ont besoin l'un de l'autre car, de même que le professeur d'histoire de l'art, comme tout enseignant, se doit, pour apprendre aux élèves à exprimer leurs savoirs et leurs compétences, d'être un tant soit peu professeur de français, de même, vu que les différentes options « artistiques » ne sont spécifiques qu'aux enseignements technique et professionnel, c'est au professeur de français qu'il revient principalement d'aborder cette matière dans la filière de transition générale. Le professeur de français est donc aujourd'hui tenu, dans bien des cas, de se faire en partie professeur d'histoire de l'art.

Pour faire le point sur le sens des apprentissages dans ces deux disciplines, et tenter d'analyser à la fois leurs convergences et leurs spécificités, nous avons choisi de mettre en œuvre trois démarches complémentaires : une enquête sous la forme de questionnaire, qui nous a menés à interroger les différents types de sens attribuables aux cours de français et d'histoire de l'art ; une analyse des pratiques « réflexives » qui permettent, en français comme en histoire de l'art, d'apprendre aux élèves à faire des bilans de leurs apprentissages ; et une présentation de quelques activités qui nous semblent propices pour amener les élèves à interroger et déconstruire certaines de leurs représentations liées à la création tant littéraire qu'artistique.

1. Une enquête sur les différents sens attribués aux cours de français et d'histoire de l'art

1.1. Trois types de valeurs envisageables

L'enquête que nous avons soumise à onze classes de français et à six classes d'histoire de l'art des quatre dernières années du secondaire visait à recueillir les

avis des élèves sur les trois types de finalités que Dominique Grootaers¹ a proposé d'associer aux apprentissages scolaires, à savoir la valeur d'*utilité* (fondée sur la logique instrumentale), la valeur d'*appartenance* (fondée sur la logique symbolique) et la valeur de *fidélité à soi-même* (fondée sur la logique expressive). Un des intérêts de cette typologie est qu'elle permet d'envisager le fonctionnement de chacune de ces valeurs à court, moyen et long terme. En l'occurrence, pour l'élève,

- l'utilité peut consister, à court terme, à expérimenter un usage direct et immédiat des apprentissages en cours ; à moyen terme, à faire le lien avec les critères et les exigences de la réussite scolaire ; et à long terme, à faire le lien avec des éléments de son futur scolaire et/ou professionnel ;
- l'appartenance peut consister, à court terme, à acquérir le statut d'étudiant ; à moyen terme, à s'insérer dans un réseau relationnel préférentiel ; et à long terme, à anticiper de futurs rôles adultes ;
- quant à la fidélité à soi-même, elle peut revenir, à court terme, à s'éprouver comme sujet ayant des traits uniques ; à moyen terme, à prendre conscience des différentes facettes de sa personnalité ; et à long terme, à chercher à concrétiser ses aspirations profondes dans des choix d'avenir.

1.2. Quel « sens » pour les cours de français et d'histoire de l'art ? Deux enquêtes

1.2.1. Éléments de contexte et de méthode

L'objectif de l'enquête que nous avons menée était d'établir un diagnostic sur le sens à priori que les élèves donnent aux cours de français et d'histoire de l'art.

Pour la discipline « français », nous ne reprendrons ici que les résultats de l'enquête menée dans trois classes de rhétorique (ou 6^e année), rassemblant cinquante-sept élèves, issus de trois écoles : le Lycée Martin V de Louvain-la-Neuve, l'Institut du Sacré-Cœur de Ganshoren et l'Institut de l'Enfant Jésus d'Etterbeek. Pour l'option « arts », nous ne présenterons que les résultats de l'enquête qui a été menée dans deux classes de rhétorique rassemblant trente élèves, issus de deux écoles : le Lycée Martin V de Louvain-la-Neuve (technique de transition) et l'Institut de la Vierge Fidèle de Schaerbeek (technique de qualification)².

Le questionnaire que nous avons soumis aux élèves leur demandait d'abord de répondre à quatre questions ouvertes :

¹ D. GROOTAERS, « Les ressorts de la motivation des élèves », *Exposant neuf*, 1, 2000, p. 12-17.

² Nous remercions les enseignants qui ont aimablement accepté de soumettre ces questionnaires à leurs élèves et qui ont, en outre, manifesté de l'intérêt pour cette investigation.

1. Que t'apporte personnellement le cours de français/d'histoire de l'art ?
2. Quels sont les aspects du cours de français/d'histoire de l'art que tu apprécies le plus ?
3. Quelles sont les difficultés particulières que tu rencontres dans le cours de français/d'histoire de l'art ?
4. Quels liens y a-t-il entre le cours de français/d'histoire de l'art et ta vie de tous les jours ?

Les élèves se voyaient ensuite proposer treize affirmations vis-à-vis desquelles il leur était demandé d'exprimer leur degré d'accord à l'aide d'une échelle de Likert à quatre valeurs allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » en passant par « moyennement d'accord » et par « assez d'accord » :

Le cours de français/d'histoire de l'art

- change la manière dont je regarde les objets ;
- modifie la manière dont je regarde autour de moi ;
- m'ouvre aux autres cultures ;
- change mon rapport aux autres personnes ;
- m'a fait modifier des éléments du décor de ma chambre ;
- m'a changé personnellement ;
- change mon rapport aux goûts et aux opinions différents des miens ;
- me donne plus envie de m'intéresser à la littérature/aux œuvres d'art ;
- m'apporte des idées pour ma pratique littéraire/artistique ;
- me permet d'exprimer des idées ou des sentiments personnels ;
- me permet d'échanger des opinions avec les autres élèves de la classe ;
- m'apporte du plaisir, de la satisfaction ;
- modifie mes habitudes de visites culturelles.

1.2.2. Résultats

Avant de présenter les résultats, notons d'emblée que ceux-ci font apparaître des convergences très fortes entre les deux classes que nous avons interrogées pour le cours d'histoire de l'art. En français, en revanche, des variations assez nettes apparaissent d'une école et d'une classe à l'autre. La petite taille de notre échantillon ne nous permet pas d'épiloguer sur ces différences qui sont probablement liées, d'une part, à l'effet-établissement (en matière de valeurs comme en d'autres matières, il existe à l'évidence des « cultures d'école ») et, d'autre part, à l'effet-maitre (chaque professeur imprime à ses cours une marque qui lui est propre, et cela concerne entre autres, tout naturellement les valeurs). Elles amènent cependant à formuler l'hypothèse, toute provisoire, que le cours de français susciterait spontanément davantage de représentations contrastées que le cours d'histoire de

4 Donner du sens aux savoirs

l'art, qui, en raison peut-être de son caractère optionnel et « de niche », ferait l'objet d'une « conscience disciplinaire »³ plus convergente.

Nous fournissons d'abord les résultats chiffrés de manière brute, en mettant en regard, chaque fois que cela est possible, les réponses relatives au français et celles qui concernent l'histoire de l'art. Précisons que, pour faciliter la lecture de ces chiffres, nous les avons convertis en pourcentage. Ce choix de présentation ne doit pas dissimuler le fait que nos données concernent en tout quatre-vingt-sept élèves (cinquante-sept pour le français et trente pour l'histoire de l'art) et qu'en raison de leur petit nombre, elles n'ont aucune prétention à la généralisabilité.

1.2.2.1. Les réponses aux quatre questions ouvertes

	Français	Histoire de l'art
1. Que t'apporte personnellement le cours ?		
Élargir ma culture générale et littéraire/artistique	52 %	93 %
Analyse et compréhension meilleure/plus autonome de la littérature/de l'art	49 %	93 %
Acquisition d'un regard sensible, plus objectif, dépassant le « j'aime/j'aime pas »	-	57 %
Apprendre à mieux m'exprimer par écrit	30 %	-
2. Quels sont les aspects du cours que tu apprécies le plus ?		
Découverte de nouveaux courants/auteurs littéraires/artistiques	28 %	43 %
Analyse autonome de textes/d'œuvres d'art et esprit critique	14 %	53 %
Interactivité du cours, liberté d'expression	30 %	16 %
Liens avec le passé et rapports passé/présent	12 %	26 %
Le développement de l'expression écrite	24,5 %	-
La lecture d'œuvres littéraires	12 %	-
3. Quelles sont les difficultés particulières que tu rencontres dans le cours ?		
Analyser les textes/les œuvres d'art	28 %	43 %
M'exprimer comme je le voudrais, formuler ce que je ressens	49 %	16,5 %
Aspects théoriques : comparer des notions, les situer dans le temps	5 %	33,5 %
L'orthographe, les normes grammaticales	26 %	-
Aspects culturels	5 %	-
4. Quels liens y a-t-il entre le cours et ta vie de tous les jours ?		
Le fait de pouvoir analyser les choses plus en profondeur, avec un « autre regard », de manière plus autonome	28 %	86,5 %

³ C. COHEN-AZRIA, D. LAHANIER-REUTER et Y. REUTER (dir.), *Conscience disciplinaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2013.

Importance de la culture générale et littéraire/de reconnaître des styles	23 %	36,5 %
Ouverture sur le monde, l'actualité/S'intéresser aux visites, les comprendre	17,5 %	46,5 %
Le fait de pouvoir pratiquer la langue correctement dans différents contextes	45,5 %	-
La préparation aux études supérieures	9 %	-

1.2.2.2. Les réponses aux douze affirmations proposées

Le cours de français/d'histoire de l'art...	Français	Histoire de l'art
- change la manière dont je regarde les textes/les objets	78 %	73,5 %
- modifie la manière dont je regarde autour de moi	-	83,5 %
- m'ouvre aux autres cultures	70 %	93,5 %
- change mon rapport aux autres personnes	21 %	30 %
- m'a fait modifier des éléments du décor de ma chambre	5,5 %	30 %
- m'a changé personnellement	23 %	63,5 %
- change mon rapport aux goûts et aux opinions différents des miens	-	96,5 %
- me donne plus envie de m'intéresser à la littérature/aux œuvres d'art	58 %	100 %
- m'apporte des idées pour ma pratique d'écriture/artistique	84 %	93,5 %
- me permet d'exprimer des idées ou des sentiments personnels	80 %	80 %
- me permet d'échanger des avis avec les autres élèves de la classe	75,5 %	80 %
- m'apporte du plaisir, de la satisfaction	-	93,5 %
- modifie mes habitudes de visites culturelles	23,5 %	86,5 %

1.2.2.3. Regard d'ensemble pour le français

Si l'on tente de dégager les éléments saillants de cette enquête en ce qui concerne le français, on constate d'abord que, d'après les réponses aux questions ouvertes, le premier intérêt du cours réside avant tout dans ses dimensions culturelle et analytique : celles-ci sont en effet plébiscitées par la moitié des réponses à la question 1 et par 28 % des réponses à la question 2. Même si 28 % signalent l'analyse de textes comme source de difficulté, la même proportion estime que les compétences d'analyse et la culture transmise par le cours sont des éléments essentiels pour la vie de tous les jours. Cela étant, la face communicationnelle et transversale du cours est également fortement mise en valeur (45 % des élèves jugent qu'il leur apprend à pratiquer la langue dans une diversité de contextes et 30 % disent apprécier avant tout son interactivité et la liberté d'expression qui y

prévaut), de même que la part qu'y occupe l'expression écrite (mise au premier plan par 30 % des réponses à la question 1 et un quart des réponses à la question 2). Les difficultés majeures pointées par les élèves concernent les exigences liées à l'expression, surtout écrite (la moitié des réponses à la question 3 vont dans ce sens, un quart signalant particulièrement le problème des normes grammaticales et orthographiques).

Si l'on en vient ensuite aux affirmations que les élèves étaient invités à approuver ou désapprouver, on constate que six d'entre elles suscitent leur adhésion (s'attirant une forte majorité d'opinions « assez d'accord » ou « tout à fait d'accord »). En l'occurrence, pour les élèves, l'intérêt du cours de français tient avant tout au fait qu'il leur apporte des idées pour leur pratique d'écriture (84 %), qu'il leur permet d'exprimer des idées ou des sentiments personnels (80 %), qu'il change leur manière de regarder les textes (78 %), qu'il leur permet d'échanger des opinions avec les autres élèves de la classe (75,5 %), qu'il les ouvre aux autres cultures (70 %), ou encore qu'il leur donne plus envie de s'intéresser à la littérature (58 %). Les enjeux du français se situent donc nettement du côté de la créativité, de l'expression de soi, mais aussi de l'interprétation, de l'interaction et des échanges culturels, la part « littéraire » du cours étant à cet égard davantage plébiscitée que sa part fonctionnelle. On remarquera que ces éléments rejoignent assez clairement le « socle de base » de la discipline français – langue et littérature/lire, écrire, écouter, parler –, et qu'ils concernent autant sa part orale que sa part écrite, et autant sa part réceptive que sa part productive.

À l'inverse, trois propositions suscitent un large désaccord, s'attirant une majorité d'opinions « pas du tout d'accord » ou « moyennement d'accord ». En l'occurrence, pour la plupart des élèves, le cours de français n'a pas eu d'incidence sur le décor de leur chambre (94,5 %), ni sur leur rapport avec les autres personnes (79 %), ni sur leur évolution personnelle (77 %), ni même sur leurs habitudes culturelles (76,5 %). Le premier item rejeté n'a rien de bien surprenant dans la mesure où il concerne davantage le cours d'histoire de l'art, et les trois suivants non plus dans la mesure où ils concernent les aspects les plus transversaux et les plus « extradisciplinaires » du cours de français ; il est néanmoins intéressant de voir que plus d'un élève sur cinq accorde une grande importance aux dimensions relationnelles, développementales et culturelles de cette discipline.

1.2.2.4. Regard d'ensemble pour l'histoire de l'art

Pour en venir ensuite à l'histoire de l'art, les deux traits qui ressortent globalement des réponses aux questions ouvertes de notre enquête montrent que presque tous les élèves apprécient d'acquérir une culture générale et artistique couplée à la capacité autonome à analyser et comprendre les œuvres d'art, y compris dans leur vie quotidienne. Plus de la moitié précisent que cet enseignement développe un regard plus sensible et plus objectif (qui les amène à dépasser le fameux « j'aime/j'aime

pas »). En revanche, moins d'un élève sur cinq relève l'interactivité ou la liberté d'expression comme une caractéristique du cours. Pour moins de la moitié d'entre eux, les difficultés rencontrées se situent dans l'analyse approfondie des œuvres, et pour un tiers d'entre eux dans les aspects théoriques, notamment pour situer les œuvres dans le temps et l'espace. En revanche, la grande majorité des élèves ont clairement acquis confiance dans leur capacité à s'exprimer personnellement, puisque moins d'un élève sur six relève la difficulté d'exprimer ce qu'il ressent.

Quant aux douze affirmations soumises à l'appréciation des élèves, dix d'entre elles suscitent une très large adhésion en s'attirant une forte majorité d'opinions « assez d'accord » ou « tout à fait d'accord » et ne rencontrant aucun « pas du tout d'accord ». Ainsi, tous les élèves adhèrent à l'idée que le cours d'histoire de l'art « donne plus envie de s'intéresser aux œuvres d'art », plus de 90 % estiment que le cours « change leur rapport aux goûts et aux opinions différents des leurs », « leur apporte des idées pour leur pratique artistique », « leur apporte du plaisir, de la satisfaction » et « les ouvre aux autres cultures ». Plus de huit élèves sur dix s'accordent pour affirmer que le cours d'histoire de l'art « modifie leurs habitudes de visites culturelles », « modifie la manière dont ils regardent autour d'eux », « leur permet d'exprimer des idées ou des sentiments personnels », « leur permet d'échanger des opinions avec les autres élèves de la classe », enfin plus de 70 % pensent que le cours « change la manière dont ils regardent les objets ». Chose plus étonnante, environ deux tiers des élèves estiment avoir été changés personnellement par le cours.

En revanche, deux affirmations suscitent majoritairement le désaccord. Environ 70 % des élèves n'estiment pas que le cours d'histoire de l'art ait influencé le décor de leur chambre, ni qu'il ait changé leur rapport aux autres personnes. Ce dernier aspect est assez interpellant, car l'accord est très net pour affirmer que le cours change le rapport aux goûts et aux opinions différents et qu'il permet d'échanger des opinions avec les autres élèves de la classe, mais les élèves ne vont pas jusqu'à dire que le cours influence leurs rapports avec les autres.

La première remarque qui s'impose, si l'on compare les résultats obtenus pour les deux disciplines scolaires, concerne leur différence de statuts. En l'occurrence, le français, langue d'enseignement, est *la* discipline scolaire fondamentale, alors que le cours d'histoire de l'art est optionnel et n'est envisageable que dans certaines options artistiques, à partir de la troisième année de l'enseignement secondaire. Dès lors, il n'est guère étonnant que les élèves inscrits dans ces options se montrent fort intéressés par l'art et par les œuvres d'art. Il est utile cependant de préciser que les options artistiques accueillent également des élèves qui s'y inscrivent plus ou moins par défaut, suite à un échec, tout particulièrement dans les établissements scolaires qui dispensent parallèlement l'enseignement général de transition et l'enseignement technique de transition (Lycée Martin V de Louvain-la-Neuve) ou technique de qualification (Vierge Fidèle à Schaerbeek).

Par ailleurs, au vu des résultats de cette modeste investigation exploratoire, les enjeux de l'histoire de l'art se situent nettement du côté des acquisitions et des échanges culturels, de l'interprétation des œuvres et de la créativité. Les élèves semblent accorder une importance majeure à l'acquisition de connaissances qu'ils qualifient avec satisfaction de « culture générale » et qu'ils relient à la capacité d'analyse et d'interprétation autonome des œuvres. En ce sens, ils confirment l'impact des quatre compétences du programme⁴ : « regarder », « connaître », « faire et s'exprimer » et « apprécier ». Il est également intéressant de souligner que les élèves mettent en évidence l'impact du cours sur leurs pratiques culturelles extrascolaires et sur le plaisir qu'ils y éprouvent.

1.2.3. Relation avec la typologie de Dominique Grootaers

1.2.3.1. Pour le français

Si l'on cherche enfin à lire les résultats de cette enquête à la lumière de la typologie de Grootaers, on peut tout d'abord constater qu'en ce qui concerne le français, les trois valeurs clés sont toutes les trois omniprésentes dans les réponses des élèves.

En l'occurrence, *l'utilité dans la vie quotidienne*, qui concerne tant le court que le long terme, est plébiscitée – par 50 % des élèves – lorsqu'il est question des compétences d'analyse et de la maîtrise de la langue (surtout écrite). En revanche, le lien avec la réussite scolaire (utilité à moyen terme) et avec les études supérieures (long terme) n'est mentionné que par 10 % des élèves.

L'appartenance sociale à long terme est quant à elle fortement plébiscitée (par plus de 50 %) à travers l'importance associée à la culture générale et littéraire et à travers l'ouverture du cours aux autres cultures (70 %). L'impact du cours de français sur le rapport aux autres personnes (appartenance à moyen terme) est retenu quant à lui par 21 % des élèves.

Enfin, *la fidélité à soi-même*, tant à court qu'à moyen terme, serait valorisée au cours de français à travers le développement de l'expression, du regard et des idées personnelles (75 à 80 % des réponses).

1.2.3.2. Pour l'histoire de l'art

Du côté de l'histoire de l'art, on peut aussi constater que les trois valeurs clés distinguées par Grootaers sont omniprésentes dans les réponses des élèves et, souvent, visent le long terme.

⁴ *Programme Arts (2^e et 3^e degrés Technique de transition)*, Bruxelles, Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC), 2005.

L'importance de *l'utilité* du cours est plébiscitée par 87 % des élèves pour les compétences d'analyse des œuvres d'art (à court terme), mais ceux-ci précisent souvent qu'il s'agit de l'utilité dans la vie quotidienne (qui concerne aussi bien le court que le long terme). Par ailleurs, 94 % des élèves affirment également l'utilité du cours au sein de l'option par l'augmentation de leur créativité. En revanche, l'utilité scolaire à moyen terme (lien avec la réussite scolaire) ou à long terme (lien avec les études supérieures) est très peu mentionnée explicitement.

L'appartenance sociale à court terme et à long terme est quant à elle fortement plébiscitée par tous les élèves à travers l'importance associée à la culture générale et artistique et à travers l'ouverture aux autres cultures (94 %). Cette autosatisfaction a d'autant plus d'importance qu'elle se manifeste dans des sections techniques qui, comme nous l'avons déjà mentionné, manifestent un besoin de reconnaissance vis-à-vis de l'enseignement général de transition. L'impact du cours d'histoire de l'art sur le rapport aux autres personnes (appartenance à moyen terme) est retenu quant à lui par un tiers des élèves alors que presque tous les élèves (97 %) s'accordent pour reconnaître que le cours change leur rapport aux goûts et aux opinions différents des leurs.

Enfin, *la fidélité à soi-même*, tant à court qu'à long terme, serait valorisée par le cours d'histoire de l'art à travers le développement de la sensibilité (100 %), de l'ouverture d'esprit (plus de 90 %) et du sens social (80 %). Finalement l'intérêt pour l'art et le plaisir retiré dans des activités culturelles (90 %) concerne autant le court terme que le long terme.

1.2.4. Que faire dans nos classes sur la base de cette enquête ?

S'il est permis à présent de tirer un bilan prospectif de la modeste enquête que nous venons de présenter, nous croyons tout d'abord que le seul fait d'interroger ainsi les élèves sur leurs intérêts à l'égard de nos cours présente en soi un enjeu didactique majeur, pourvu que l'enquête n'apparaisse pas comme une fin en soi, mais comme une production que l'on exploitera ensuite explicitement avec les élèves en dépliant ses résultats, en explicitant les différentes valeurs en jeu ainsi que les différences dont elles font l'objet au sein de la classe et en suscitant un échange de points de vue collectif.

En proposant à ses élèves un tel dépliage de leurs propres valeurs et représentations, l'enseignant leur montrera *concrètement* qu'il s'intéresse à eux, qu'il entend tenir compte de leurs attentes, qu'il entend aussi susciter leur réflexivité et leur recul critique, qu'il cherche à développer chez eux un savoir mobilisable sur les valeurs, ainsi qu'à favoriser une meilleure perception du sens des « matières » de l'année.

2. Apprendre aux élèves à faire des bilans de leurs apprentissages. Enjeux et modalités des démarches réflexives

Le deuxième volet de notre analyse de la place qu'occupe la question du sens dans les cours de français et d'histoire de l'art concerne une démarche pédagogique qui est particulièrement valorisée, tant dans le cadre de la didactique de l'histoire de l'art que dans celui de la didactique du français, à savoir la mise en œuvre d'activités réflexives.

2.1. En français : un prescrit du programme du 3^e degré de transition

Dans le cas du français, l'écriture réflexive a été mise à l'honneur en 2000 dans le programme du 3^e degré de transition de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC), qui en a fait l'objectif premier de l'une des six compétences assignées au cours, en l'occurrence la compétence de réflexion sur la littérature *et l'art* (ce qui, au passage, atteste donc bien l'intégration de l'art dans les objectifs du cours de français). Cette compétence est en effet libellée comme suit :

La réflexion sur la littérature et l'art suppose l'intervention de savoirs et de savoir-faire diversifiés (cf. cadre des apprentissages) pour déboucher soit sur la rédaction d'un texte de synthèse mettant en perspective les différents éclairages convoqués pour nourrir la réflexion, soit sur l'évaluation du chemin parcouru entre la pratique spontanée et la pratique réfléchie après l'apprentissage, sous la forme d'un texte explicatif, soit sur la formulation d'une réponse élaborée à la question générée par une pratique ou un fait d'actualité littéraire⁵.

On le voit, trois productions possibles sont associées à cette compétence, le minimum requis étant que l'une des trois au moins ait été produite pour l'ensemble du degré. La première production est la *synthèse théorique*, qui consiste à mettre en perspective différents éclairages qui ont été mobilisés autour de l'étude de la littérature. La deuxième est le *bilan réflexif*, qui consiste à évaluer le chemin parcouru pendant l'apprentissage. Et la troisième est le *commentaire d'une pratique ou d'un événement*, qui consiste à interpréter une pratique culturelle ou un fait d'actualité littéraire. Nous nous intéresserons de plus près ici à la deuxième production, celle du *bilan réflexif*, car c'est elle qui sans conteste apparaît à la fois comme la plus innovante et la plus spécifiquement réflexive.

⁵ Programme. Français (3^e degré des Humanités générales et technologiques), Bruxelles, Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC), 2000, p. 28.

2.2. Focus sur le bilan réflexif⁶

Qu'est-ce qu'un bilan réflexif ? Si l'on en croit les quelques auteurs⁷ qui ont préconisé cette pratique, c'est un texte écrit à la première personne qui retrace et évalue une évolution personnelle, en comparant l'avant et l'après de l'apprentissage, en précisant quelles expériences, quels apprentissages, quels éclairages, quelles lectures ont influé sur cette évolution, et en prenant position en termes de jugement de valeur argumenté

Certes, l'objet de la réflexivité au sens strict varie selon les contextes. En contexte professionnel, il s'agira le plus souvent d'un retour sur une activité (par exemple de stage), en articulation avec la théorie. En contexte de formation générale, les activités sur lesquelles on peut faire retour sont plutôt l'activité d'étude dans son ensemble, ou bien une tâche plus ponctuelle (la lecture de telle œuvre), ou encore le cheminement personnel de l'apprentissage (par exemple un portfolio rassemblant des bilans critiques sur des activités extrascolaires).

Néanmoins, quel que soit le contexte, l'activité réflexive se définirait, si l'on en croit certains auteurs⁸, par certaines modalités récurrentes : 1° il s'agirait toujours d'un travail en plusieurs temps, 2° relatif à la remémoration d'une activité personnelle plus ou moins récente, 3° consistant à relater celle-ci en mettant en évidence des moments jugés « mémorables » (incidents, difficultés, surprises, plaisirs, etc.) et 4° en essayant d'interpréter les causes de ces moments. Dans une activité réflexive « idéale », on s'attacherait en outre 5° à se remémorer la manière dont on a « géré » ces moments, 6° à évaluer ces choix de manière critique et critériée, et 7° à élaborer sur cette base un nouveau plan d'action. Selon cette définition, on le voit, le propre d'une activité réflexive est d'interpréter et d'évaluer une expérience à la lumière de la réflexion et de savoirs théoriques.

Si l'on admet que toute activité réflexive ne rassemble pas nécessairement les sept critères de la définition qui précède (il paraît plus sage de considérer qu'il existe des

⁶ L'analyse qui suit se fonde largement sur les résultats d'une recherche FRFC (Fonds de la recherche fondamentale et collective) qui a été menée au sein du CRIPEDIS en 2009-2010 (cf. S. BIBAUW et J.-L. DUFAYS, « Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale », *Repères pédagogiques*, 2, 2010, p. 13-29 ; M. SLINGENEYER et S. BIBAUW, « Des pratiques réflexives au 3^e degré du secondaire : pourquoi ? comment ? », *Enjeux*, 77, 2010).

⁷ Voir notamment D. BUCHETON et J.-Ch. CHABANNE, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, coll. « L'éducateur », 2002 ; S. VANHULLE, « L'écriture réflexive. Une inlassable transformation sociale de soi », *Repères*, 30, 2004, p. 13-31 ; L. PAQUAY, G. DE COCK et B. WIBAULT, « La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants », in J.-L. DUFAYS et F. THIRION (dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain-la-Neuve, PUL, 2004.

⁸ Voir notamment D. A. SCHÖN, *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*, Alershot, Arena, 1994 ; G. TAGGART et A. WILSON, *Promoting Reflexive Thinking in Teachers*, Thousand Oaks (Canada), Corwin, 1998.

degrés plus ou moins intenses de réflexivité), on peut constater que cette définition est assez aisément mobilisable dans l'enseignement de la littérature. Lisons par exemple ce qu'écrit cette élève française de seconde (année correspondant à notre 5^e secondaire) à propos de la lecture du roman de Madame de La Fayette, *La princesse de Clèves* :

Ce livre m'a permis de découvrir les mœurs très différentes des autres époques déjà étudiées. [...] J'ai ressenti de l'exaspération, pendant tout le roman : on attend que Mme de Clèves cède enfin à Monsieur de Nemours et elle s'en tient à sa vertu première, on est donc aussi un peu déçu, car à part Nemours qui a fait des efforts, aucun personnage n'a évolué. [...] Je n'avais jamais lu de roman d'un auteur classique et ce style d'écriture m'a beaucoup plu. En lisant des livres ayant des styles d'écriture très particuliers comme celui-ci, je me mets à écrire de la même manière pendant quelque temps, ça m'a beaucoup plu (Tiphaine, 16 ans)⁹.

... ou encore ce qu'écrit Jean, élève de la même classe, à propos du même livre :

Je pense avoir fait un bon choix en choisissant *La princesse de Clèves* car ce livre est un classique français. Il est donc important de l'avoir lu pour pouvoir enrichir ma culture générale et ma bibliothèque intérieure. [...] Il y a eu une grande satisfaction quand j'ai enfin terminé le livre. Ce livre doit être l'un des premiers classiques que j'ai lus en entier. La lecture était un peu difficile. Il a fallu que je m'accroche à l'histoire et je pense que ça en valait la peine.

L'étape suivante consiste à distinguer deux fins qui peuvent être assignées aux activités réflexives. Dans certains cas, la réflexivité est visée comme une finalité en soi, ce qui veut dire que l'enseignant cherche avant tout à développer chez ses élèves une posture réflexive. L'activité réflexive devient alors un objet d'enseignement possible, dont la maîtrise et l'usage peuvent être évalués comme tels. Dans d'autres cas, la réflexivité est plutôt visée comme un outil au service d'une autre compétence (comme la lecture ou l'écriture), ce qui veut dire qu'elle fait l'objet d'une activité plus ou moins ponctuelle, dont l'objectif est plutôt l'étayage réflexif d'une compétence. Dans ce cas, la réflexivité est un moyen, qui est rarement enseigné comme tel, mais qui est plutôt utilisé lors d'entretiens de guidance ou de moments d'autoréflexion. Il va sans dire que ces deux options comportent des enjeux et des implications très différents sur les modalités du dispositif pédagogique.

Il faut, par ailleurs, constater que la réflexivité fait l'objet d'une ambiguïté liée au contexte scolaire. En effet, cette « compétence » s'adresse d'abord, idéalement, à soi-même, dans la mesure où elle apparaît comme un outil qui permet de mieux se connaître. En contexte scolaire, cependant, l'écrit est toujours adressé au professeur qui est aussi évaluateur. La démarche réflexive authentique est alors biaisée par le

⁹ Extrait du corpus de la thèse de B. SHAWKY-MILCENT, *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, thèse non publiée, Grenoble, Université Stendhal, 2014.

réflexe – bien naturel – de protection de la face que toute personne adopte lorsqu'on lui demande de s'exposer publiquement. Au lieu de déplorer cette situation et de se focaliser sur l'idéal d'authenticité, peut-être est-il sage de considérer qu'elle est inévitable et constitutive du contexte scolaire, et qu'elle n'empêche nullement d'inviter les élèves à saisir le sens de la démarche. Pratiquer la réflexivité passe de toute façon par la mobilisation de formes, dont la sincérité est inévaluable. Par ailleurs, il semble possible de contourner en partie l'artifice de l'adressage « calculé » de cet écrit en faisant en sorte que le répondant soit non pas un supérieur, mais un pair du scripteur.

On peut distinguer, en outre, plusieurs formes de temporalité et de systématité des écrits réflexifs. Ceux-ci peuvent faire l'objet de pratiques longitudinales, comme le journal de bord, ou le portfolio, mais ils peuvent aussi faire l'objet de pratiques ponctuelles sous la forme de rapports rétrospectifs, ou de retour sur une tâche ou une expérience. Chacune de ces options ayant ses avantages et ses inconvénients, il peut sembler intéressant de les combiner. De même, une combinaison est possible entre des pratiques réflexives systématiques et d'autres plus occasionnelles ; il n'est pas inutile cependant de souligner les avantages pédagogiques d'une certaine systématité en tant que moyen de transformer la pratique réflexive en habitus.

Les premières expériences qui ont été réalisées autour des écrits réflexifs permettent de formuler quelques constats généraux. En premier lieu, dans le contexte de l'enseignement supérieur, il apparaît que peu d'étudiants comprennent la raison d'être et la nature des démarches réflexives, lorsqu'ils les perçoivent comme contraintes, balisées et contrôlées, mais qu'ils les perçoivent comme fécondes et porteuses de sens pour leurs apprentissages lorsqu'elles s'exercent dans un contexte de liberté qui favorise leur apport personnel¹⁰. Par ailleurs, une enquête effectuée en 6^e secondaire révèle que, dans ce contexte, l'élève perçoit peu l'impact immédiat et visible de l'écrit réflexif au moment où il le réalise, mais qu'il perçoit parfois son sens après coup lorsqu'il est convié à y réfléchir dans le cadre d'un entretien. Plus précisément, des expériences déjà réalisées indiquent que deux dispositifs se révèlent particulièrement féconds : la mise en œuvre des portfolios et celle des journaux d'apprentissage, pour autant que ceux-ci laissent une grande marge d'autonomie et de créativité aux étudiants¹¹.

¹⁰ S. BIBAUW et J.-L. DUFAYS, « Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale », *op. cit.*, 2010.

¹¹ Cf. M. SLINGENEYER et S. BIBAUW, « Des pratiques réflexives au 3^e degré du secondaire : pourquoi ? comment ? », *op. cit.*, 2010.

2.3. Quels écrits réflexifs en arts ?

Si l'écrit réflexif semble donc trouver assez naturellement sa place – certes, à certaines conditions – dans le cadre de l'enseignement du français, il n'en va pas explicitement de même dans le cadre du cours d'histoire de l'art. En effet, le programme « Arts » déjà évoqué, pour le cours « Histoire de l'art – analyse esthétique », expose la quatrième compétence « apprécier » qui développe la compétence disciplinaire « Construire un jugement éclairé en structurant de façon critique sa pensée »¹², ce qui pourrait donner lieu à un écrit réflexif. En effet, cette injonction pourrait notamment être exploitée en demandant à l'élève de rédiger un texte de synthèse mettant en perspective différents éclairages convoqués pour nourrir sa réflexion.

En revanche, l'autoévaluation du chemin parcouru par l'élève entre sa pratique spontanée et sa pratique réfléchie après l'apprentissage, sous la forme d'un texte explicatif dont l'objectif serait de l'ordre de l'étayage réflexif d'une compétence, n'est pas évoquée par le programme. Cependant, certains professeurs¹³ d'histoire de l'art, soucieux de faire progresser leurs élèves et conscients de l'intérêt d'une telle démarche, mettent spontanément en place un « Cahier d'analyse d'œuvres d'art » que les élèves de leurs classes complètent depuis la troisième jusqu'à la sixième année (durant les quatre années de l'option « Arts »). Ces cahiers d'analyse, permettent notamment aux élèves de mieux prendre conscience de la progression de leur apprentissage, mais également de reprendre l'un ou l'autre travail effectué durant les années précédentes et de discuter l'évolution de leur analyse et appréciation.

2.4. Des propositions pour la mise en œuvre d'écrits réflexifs

S'il nous est permis à présent de formuler quelques propositions « tous azimuts » relatives à la mise en œuvre d'écrits réflexifs, nous commencerons par une suggestion applicable à propos de tout objet et de toute activité d'apprentissage : chaque fois qu'une nouvelle matière va être abordée ou est sur le point d'être « bouclée », il semblerait précieux que l'enseignant invite ses élèves, d'une part, à s'interroger collectivement et/ou individuellement sur la raison que cet objet a d'être enseigné et appris et, d'autre part à expliciter les valeurs qu'on lui associe.

¹² *Programme Arts (2^e et 3^e degrés Technique de transition)*, Bruxelles, Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC), 2005, p. 24.

¹³ Nous remercions Cécile Heureux, professeure d'histoire de l'art à l'Institut de la Vierge Fidèle de Schaerbeek, d'avoir présenté ce point lors de la journée d'étude à partir d'exemples concrets de sa pratique enseignante.

En second lieu, en lien avec l'appropriation des notions de littérature et d'art, des activités qui méritent assurément d'être suscitées sont celles des synthèses argumentées, mais aussi celles des bilans réflexifs dont il a été question plus haut.

Parallèlement, en lien avec la lecture des textes littéraires ou des œuvres d'art, un intérêt tout particulier réside dans les tâches qui invitent à s'approprier l'œuvre (et non à seulement l'analyser), à s'interroger sur son sens et/ou à mobiliser plusieurs types d'évaluation, comme le journal de lecture (écrit individuel), le plaidoyer ou le réquisitoire (oral individuel), le carnet ou le journal dialogué (écrit interactif), l'entretien ou le cercle de lecture (oral interactif).

Plus précisément, Bénédicte Shawky-Milcent¹⁴ a récemment proposé une typologie des productions susceptibles de favoriser l'appropriation à la fois réflexive et personnelle des lectures :

Scène intérieure Immédiateté Évanescence, mobilité Ensemble ouvert Proximité Langage intérieur Rapport de soi à soi	Genres appropriatifs	Productions discursives Distance temporelle Stabilisation momentanée Ensemble limité, clos Distance spatiale (écrit) Mise en discours Rapport de soi à autrui
Compréhension/interprétation	Prélèvement	Collages, citations, anthologies
Compréhension	Reformulation	Paraphrase, traduction
Concrétisation, identification, projection	Récit de lecture	Journal, autobiographie de lecteur, souvenir de lecture
Actualisation, transposition, fantasmatisation	Réécriture	Hypertexte
Interprétation	Commentaire	Commentaire, exégèse, texte critique

Pour illustrer la fécondité de ces possibilités, voici un exemple de texte d'élève qui conjugue d'une manière particulièrement convaincante la réflexivité à la subjectivité :

Lire ce roman a été pour moi comme une claque. J'ai eu comme un coup de cœur pour le personnage principal, le fameux Père Goriot. À la base lui aussi, il était comme moi, aimé de tous, avec un travail, des amis, des enfants, de l'argent... Et plus les années passaient, et tous les gens l'abandonnaient. [...] [La scène de sa mort] m'a énormément touchée et m'a rappelé l'importance de l'amour et de l'amitié dans cette société abominable et sans pitié qui pourrait nous casser tous nos rêves en moins de deux secondes, juste le temps de dire « ouf ». Eugène de

¹⁴ *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde, op. cit.*, 2014, p. 105.

Rastignac apprend dans ce livre que la société est très méchante, moi je suis comme Eugène de Rastignac, et j'ai l'impression d'ouvrir les yeux sur ce tas de mensonges (Maeva, 2012)¹⁵.

Parallèlement à cette typologie des activités d'écriture articulées à la lecture, une autre manière d'aider les élèves à donner du sens à leurs lectures consiste à les inviter à mobiliser une diversité de critères pour évaluer les textes auxquels ils sont confrontés.

Pour ce faire, une typologie opératoire est celle qui distingue d'abord *les différents registres axiologiques envisageables* – en l'occurrence, on peut en distinguer au moins sept : la portée référentielle, le rapport aux codes, la densité sémantique (c'est-à-dire la richesse des significations), la portée esthétique, la portée éthique, la portée émotionnelle et la portée fonctionnelle – ; et ensuite, *les grandes idéologies esthétiques* qui s'affrontent chaque fois qu'il est question de littérature ou d'art – et, en l'occurrence, on peut en distinguer au moins trois : l'idéologie « classique » (qui, par son ancrage dans les formes traditionnelles de la création, rejoint dans une certaine mesure le pôle de la réception « dominée » à faible capital symbolique), l'idéologie « moderne » (qui, par son attachement aux différentes formes de subversion, rejoint plutôt le pôle de la réception « dominante » à fort capital symbolique), et l'idéologie « postmoderne » (qui, par son souci de concilier les conventions et leur dépassement, se situe dans un pôle de réception sociologiquement impur, et rejoint par certains aspects le point de vue dialectique associé aussi bien à l'évaluation « postmoderne » telle que la conçoit Umberto Eco¹⁶ qu'à la « lecture littéraire » telle que la définit Michel Picard¹⁷, à savoir une lecture axée sur l'articulation et le va-et-vient entre des évaluations à priori contradictoires).

La combinaison des sept registres axiologiques et des trois idéologies esthétiques aboutit au tableau suivant, qui pourrait constituer un outil précieux pour le professeur soucieux d'ouvrir ses élèves à la richesse des pratiques évaluatives :

¹⁵ Extrait du corpus de la thèse de Bénédicte Shawky-Milcent, *op. cit.*, 2014.

¹⁶ U. ECO, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, coll. « Figures », 1985.

¹⁷ M. PICARD, *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*, Paris, Minuit, 1986.

	<i>Pôle classique (« dominé »)</i>	<i>Pôle moderne (« dominant »)</i>
<i>La portée référentielle</i>	réalisme, vérité	fictionnalité, invention
<i>Le rapport aux codes</i>	conformité	subversion (originalité)
<i>La densité sémantique</i>	unité, clôture (un sens)	pluriel, ouverture
<i>La portée esthétique</i>	harmonie, clarté	éclatement, complexité
<i>La portée éthique</i>	conformité	transgression
<i>La portée émotionnelle</i>	passion, participation	raison, distanciation, neutralité
<i>La portée fonctionnelle</i>	fonction référentielle (le fond)	fonction poétique (la forme)
	<i>Pôle mixte, dialectique (classique/moderne, dominé/dominant), en synergie avec le va-et-vient de la « lecture littéraire »</i>	

Une dernière piste qui nous semble précieuse pour susciter la réflexivité et l'appropriation des textes et des œuvres par les élèves consiste à les inviter à aborder chaque texte en mettant en œuvre cinq opérations fondamentales : je ressens, je décris, je comprends, j'interprète, j'évalue. Dans la première phase, les élèves sont simplement invités à exprimer librement les perceptions visuelles, auditives et imaginaires (« ce que je vois, ce que j'entends, ce que je ressens ») qu'ils éprouvent au terme de la première lecture. Il leur est ensuite demandé de décrire le texte le plus objectivement possible (de quel genre relève-t-il, que peut-on dire de sa taille, de sa structure, de son langage, des normes qu'il respecte, etc.). Suit un moment plus analytique où ils s'attachent collectivement à saisir le sens « premier » du texte, d'un point de vue tabulaire d'une part (sur la base notamment des champs lexicaux) et linéaire de l'autre (en suivant pas à pas la progression des phrases et des parties). Vient ensuite le temps interprétatif, où l'enseignant fournit aux élèves différentes clés pour ouvrir le sens dans des directions plus ou moins variées (historique, sociologique, biographique, psychanalytique, intertextuelle, etc.), et enfin le temps évaluatif, où les élèves sont conviés à formuler un jugement de valeur étayé par différents critères (cf. supra).

D'une manière similaire, pour l'histoire de l'art, les élèves sont également formés à une méthode d'analyse en cinq temps : dégager les impressions générales ressenties en se décentrant pour se mettre à l'écoute des intentions de l'artiste (« j'observe et je ressens ») ; observation minutieuse et analyse des procédés techniques utilisés par l'artiste (« j'observe et j'analyse ») ; récolte et sélection des informations utiles et pertinentes pour situer le contexte culturel dans lequel l'œuvre a vu le jour (« je me renseigne et je discrimine ») ; synthèse mettant en relation les moyens utilisés par l'artiste pour obtenir les effets visés (« j'interprète ») ; discussion de la dimension esthétique de l'œuvre (« j'évalue »).

3. Amener les élèves à interroger leurs représentations

La troisième voie que nous souhaitons explorer pour inviter les enseignants à interroger avec leurs élèves le sens des apprentissages en français et en histoire de l'art, est celle du travail sur les stéréotypes et sur les représentations. Ce qui fonde ce choix, c'est que, tant dans le domaine des arts que dans celui de la littérature, les apparences sont parfois bien trompeuses : des textes ou des œuvres que l'élève croit conformes à un schéma, un genre ou un courant donné se révèlent *in fine* relever d'un tout autre schéma, genre ou courant. Apprendre aux élèves à débusquer ces faux-semblants leur permet à la fois de mieux saisir la richesse effective des productions culturelles et d'activer leurs capacités interprétatives et évaluatives.

Le principe de base des exemples que nous allons présenter ici est simple : il s'agit à chaque fois de montrer aux élèves que les œuvres d'art et/ou les textes littéraires qui leur sont donnés à lire ne se réduisent pas aux stéréotypes ou aux modes d'emploi « clé en main » qu'ils y associeraient spontanément. Ce principe s'applique aussi bien aux récits « à rebondissements », qui se prêtent à une succession de lectures concurrentes, qu'aux réécritures « transfictionnelles » d'œuvres célèbres ou encore aux œuvres d'art contemporaines, qui apparaissent en fait comme des réécritures ou des mixages de productions plus anciennes. Développons tout cela plus avant.

3.1. Deux activités en français

3.1.1. Quand l'œuvre déjoue nos stéréotypes : lecture du conte « A s'y méprendre ! » de Villiers de l'Isle-Adam¹⁸

Un premier exemple concerne la lecture d'un texte littéraire français de la fin du XIX^e siècle, la nouvelle de Villiers de l'Isle-Adam « A s'y méprendre ! » (extrait du recueil *Contes cruels*, 1883). Ce texte, de prime abord, se présente comme un récit à chute, où, après avoir cru un instant qu'il venait d'assister deux fois de suite au même spectacle dans une morgue, le narrateur s'avise qu'en réalité la seconde scène est celle d'un café d'affaires où les individus n'ont de la vie que l'apparence, leur âme en étant quant à elle dénuée. Cependant, en mettant d'emblée cette signification morale en évidence, l'explication de texte traditionnelle tend à ignorer qu'elle n'apparaît qu'au terme d'un processus de lecture complexe, qu'il semble essentiel, didactiquement de déplier si l'on souhaite impliquer l'élève dans une réflexion active et participative. Si l'on s'attache dès lors à examiner, pas à pas, chaque étape

¹⁸ J.-L. Dufays, « A s'y méprendre ! ou le second coup d'œil. Démontage d'une lecture », *Poétique*, 94, 1994, p. 451-461.

du parcours du lecteur, ce qui suppose de diviser la lecture en « lexies » stratégiques, on s'avise que celui-ci est conduit par le texte à adopter tour à tour quatre cadrages génériques successifs.

Le premier cadrage, qui peut couvrir les quatre premiers paragraphes, est celui du récit réaliste. La crédibilité des référents spatio-temporels, le caractère complexe (mi-professionnel, mi-esthétique) des pensées du narrateur, la précision des descriptions contribuent clairement à laisser penser qu'on a affaire à la narration d'une anecdote vraisemblable.

À partir du cinquième paragraphe, le caractère insolite de l'arrivée du narrateur dans un lieu lugubre, la nature étrange de la scène qui est décrite – où l'on peut reconnaître une morgue, mais sans que le nom du lieu ne soit jamais précisé – et la personnalisation du personnage de La Mort (« la maitresse du logis [...] n'était autre que la mort »), joints aux connotations de certains termes (« apparition de pierre », « buée morne et fantastique ») et au fait que dès le début le décor est écrit dans des termes hostiles et de manière conforme à certains stéréotypes (brume, hiver, froideur), déplacent assez clairement la logique du texte vers celle du récit fantastique. Tout semble indiquer que l'on bascule dans une sorte de monde intermédiaire, où la rationalité n'est plus le maître mot.

L'arrivée du narrateur dans un second lieu, qui donne lieu à une seconde description, apparemment en tout point identique à la première, semble dans un premier temps renforcer l'hypothèse fantastique : revivre la même scène à deux endroits différents, n'est-ce pas là l'effet d'un choc spatio-temporel, ou d'une accession du narrateur à une autre dimension ? Le lecteur attentif – et donc l'élève, si on l'y invite – aura tôt fait cependant de remarquer que les deux descriptions diffèrent sur un point minime : si le premier lieu était celui de la mort des corps, le second est celui de la mort *des âmes* : le récit bascule dès lors de la logique fantastique dans une autre logique, de type symbolique celle-là. On s'avise que le récit est moins fait pour nous intriguer que pour délivrer une leçon morale sur les méfaits de l'argent.

Mais le parcours du lecteur ne s'arrête pas là : au-delà du double décrochage des genres qui l'a mené de la nouvelle réaliste au récit fantastique, puis du récit fantastique au conte symbolique ou moral, il lui est possible de lire tout ce texte comme une invitation à s'interroger sur le sens des apparences... et dans la mesure où, chaque fois qu'un sens est mobilisé, il est aussitôt discrédité, il apparaît comme en suspens, et l'impression finale qui prévaut – chez le narrateur lui-même, qui semble douter jusqu'au bout – est qu'aucune lecture ne peut épuiser le texte.

Cette hypothèse selon laquelle le texte tend plus vers une invitation au doute que vers la délivrance d'une morale peut s'alimenter par l'importance qu'y reçoivent les thèmes du regard et de la vision : tous les personnages dans ce récit – des aveugles thématiques dans l'épigraphie inaugurale (citation du poème éponyme de Baudelaire) jusqu'au narrateur, en passant par les deux sortes de trépassés qu'il rencontre – sont

d'abord caractérisés par la vivacité ou au contraire l'obscurité leur regard. Tout serait-il dès lors dans les yeux ? Au-delà des hypothèses génériques, cette dernière hypothèse plus existentielle ou philosophique permet de lire ce récit *in fine* comme une allégorie où l'aventure du narrateur devient celle d'un lecteur un peu trop scolaire, un peu trop collé aux apparences et qui n'accéderait à la réflexivité qu'au tout dernier moment.

Cet exemple de découpage d'une lecture par dévoilement progressif¹⁹ illustre particulièrement bien une démarche qui permet d'articuler une compréhension et une interprétation du texte de plus en plus fines avec un travail interactif et une démarche métacognitive sur le fonctionnement même de l'acte de lire. Nous ne saurions donc assez inviter les enseignants à mettre ce type de dispositif en œuvre sans modération.

3.1.2. Qu'est-ce qu'une œuvre classique, patrimoniale ? L'enjeu des OSS

Une autre activité qui permet d'inviter les élèves à renouveler leurs schémas de réception stéréotypés concerne le regard qu'ils portent sur les œuvres « classiques » ou « patrimoniales » dans leur ensemble, qu'ils tendent souvent à considérer comme des œuvres « du passé », poussiéreuses, oubliées, justes bonnes à être étudiées à l'école. Une manière efficace de casser ce stéréotype consiste à entamer chaque étude d'une œuvre de ce type par la présentation de certains des « objets sémiotiques secondaires » (OSS²⁰) auxquels elle a donné lieu, objets qui sont en quelque sorte la preuve vivante de sa pérennité et de son aptitude à retrouver du sens auprès des générations postérieures. Si l'on prend l'exemple de *Madame Bovary*, ces OSS comportent aussi bien les suites transfictionnelles²¹ que l'œuvre a suscitées – comme les *Mademoiselle Bovary* de Raymond Jean et de Maxime Benoît-Jeannin, le *Madame Bovary sort ses griffes* de Patrick Meney, le *Madame Homais* de Sylvère Monod ou le *Charles Bovary, médecin de campagne* de Jean Améry – que les notions et les noms qui sont entrés à sa suite dans le langage – comme le bovarysme ou les comportements « à la Homais » – ou encore que les transmédiatisations, comme les transpositions à l'écran de l'histoire-source de Flaubert (par Claude Chabrol, notamment) ou la création du roman graphique et transfictionnel de Posy

¹⁹ J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE et D. LEDUR, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck (3^e éd. mise à jour), 2015.

²⁰ On doit le terme à Brigitte LOUICHON, « Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent », in M.-Fr. BISHOP et A. BELHADJIN (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*, Paris, Champion, 2015, p. 93-106.

²¹ R. SAINT-GELAIS, *Fictions transfuges. Les enjeux de la transfictionnalité*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 2011.

Simmonds *Gemma Boverly* (qui fut lui-même ensuite mis à l'écran par Anne Fontaine).



Il s'agit en fait de faire comprendre aux élèves que c'est l'omniprésence des objets sémiotiques secondaires liés à certaines œuvres qui contribue de manière essentielle au processus de leur classicisation et qui fait d'elles des « incontournables », dont la connaissance semble indispensable pour pouvoir se débrouiller de manière minimale dans le monde de la culture et de la lecture. Les OSS deviennent ainsi à la fois un *point de départ* pour l'étude de la littérature patrimoniale et un *enjeu* à poser en classe lorsqu'on aborde ces œuvres. Au demeurant, comme l'a finement suggéré Pierre Bayard²² (2007), enseigner la littérature ne consiste-t-il pas *d'abord* à faire saisir aux élèves la valeur des œuvres qui continuent à irriguer l'imaginaire... et ce faisant à leur apprendre à (bien) parler de livres qu'inévitablement, ils n'auront pas (encore) eu le temps ou l'occasion de lire ?

3.2. Des exemples en histoire de l'art

3.2.1. Première représentation à déconstruire : les œuvres d'art anciennes seraient démodées, sans lien avec la vie d'aujourd'hui

Un premier exemple de représentation à déconstruire concerne la peinture baroque italienne, qui pourrait paraître déconnectée du monde actuel, tant dans son apparence formelle (immenses plafonds d'églises en trompe-l'œil) que dans son message de soutien et de glorification de la religion catholique dans le cadre de la contre-réforme.

L'« objet sémiotique secondaire » qui a permis de casser ce stéréotype avec succès dans une leçon destinée à des élèves de cinquième technique de transition (option arts) était la fresque de huit cents mètres carrés peinte sur le plafond de la gare de Cologne²³ par Felix Reidenbach en 2006 et sponsorisée par Adidas dans le cadre du Mondial de football. L'enseignant s'est d'abord attaché à décoder cette fresque avec les élèves (quels buts son auteur et son commanditaire visaient-ils ?), la réponse attendue étant que l'objectif est à la fois de valoriser les « dieux » du stade et de promouvoir la marque Adidas.

L'enseignant a eu beau jeu ensuite de présenter la voûte d'Andrea Pozzo (1685) réalisée pour l'église Saint Ignace de Loyola à Rome, sur le thème *Le triomphe de Saint Ignace*. En juxtaposant les deux représentations, on obtient un effet de surprise lié à la ressemblance frappante entre les deux œuvres. Cette ressemblance permet

²² P. BAYARD, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris, Minuit, coll. « Paradoxes », 2007.

²³ Image disponible : <http://www.w3sh.com/2006/06/12/adidas-se-paie-une-fresque-de-800m%C2%B2/> (consulté le 21 juillet 2015). Les images peuvent être communiquées par les auteurs sur demande via le courrier électronique.

d'identifier aisément certains des effets recherchés par l'art baroque, qui ont été récupérés pour glorifier le football contemporain à travers la promotion commerciale d'Adidas. Les élèves découvrent ainsi l'efficacité et la pertinence de la mise en scène baroque qui vise le grandiose. Il leur apparaît clairement que les meilleurs concepteurs de publicité du XXI^e siècle s'inspirent d'œuvres particulièrement efficaces qui gardent un impact majeur à travers les siècles.

Un deuxième exemple de déconstruction de l'aspect vieillot ou démodé de l'art traditionnel peut être mis en place autour de *La Ronde de nuit* de Rembrandt (1642). L'objet sémiotique secondaire utilisé est un film publicitaire présentant une performance commandée par le Rijksmuseum et sponsorisée par la banque ING, intitulée *Nos héros sont de retour (Onze helden zijn terug)*²⁴. Cette action visait à promouvoir l'ouverture gratuite du Rijksmuseum le 13 avril 2013, en l'honneur de sa réouverture suite à d'importants travaux. Par le biais de la présentation de cette vidéo, on questionne les élèves à propos du but de la performance, de sa signification. On identifie ensuite le rôle de la milice bourgeoise commanditaire de l'œuvre de Rembrandt et sa volonté d'être immortalisée dans un tableau. Ainsi, l'actualisation inattendue crée tout d'abord la surprise et permet ensuite d'identifier certains effets recherchés par le tableau de Rembrandt. L'utilisation de l'OSS permet de constater et d'analyser l'importance symbolique d'un trésor artistique emblématique d'une ville et d'un pays et, plus largement, pour l'art occidental. Éventuellement, on peut corroborer cette conclusion par la présentation d'un second OSS, à savoir la sculpture représentant cette même *Ronde de nuit* de Mikhail Dronov et Alexander Taratynov (2006)²⁵, située sur la Rembrandtplein à Amsterdam, qui constitue une réelle attraction touristique. Pour finir, on peut également montrer comme OSS, une photographie du banquet d'investiture du nouveau roi Willem-Alexander des Pays-Bas (29 avril 2013) qui s'est déroulé au Rijksmuseum d'Amsterdam, la table d'honneur étant située juste devant la *Ronde de nuit*²⁶.

3.2.2. Deuxième représentation à déconstruire : l'art contemporain serait « moderne », actuel, sans lien avec le passé

Une seconde représentation fonctionne, à certains égards, en miroir avec celle que nous venons d'envisager. Au lieu de considérer l'art ancien comme vieillot, elle

²⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=a6W2ZMpsxhg>

<http://www.youtube.com/watch?v=a6W2ZMpsxhg> (consulté le 21 juillet 2015).

²⁵ <http://www.nslphotography.com/Cities/Netherlands/Amsterdam/6021446vGKN5T/380564284vg8X5j9#li=380564284&k=vg8X5j9> (consulté le 21 juillet 2015).

²⁶ <http://www.gettyimages.be/detail/nieuwsfoto%27s/princess-lalla-salma-of-morocco-prince-willem-alexander-nieuwsfotos/167757826?Language=fr> (consulté le 21 juillet 2015).

envisage l'art contemporain comme « moderne », actuel et sans lien avec le passé. Le premier exemple de déconstruction de cette représentation passe par l'analyse de la couverture de l'album *Artpop*²⁷ de Lady Gaga (2013), œuvre réalisée par l'artiste américain Jeff Koons.



Cet album a connu un grand succès puisqu'il a été vendu à deux millions trois cent mille exemplaires en 2013. Lady Gaga, quant à elle, a été classée par le journal *Time* comme la seconde personne la plus influente de ces dix dernières années²⁸. Cette artiste incarne certainement la modernité dans une optique jeune et actuelle. La couverture de son album *Artpop*, a été commandée à un artiste américain de très grande renommée, parmi ceux qui vendent les œuvres les plus chères au monde. Il s'agit d'observer la composition complexe de cette couverture qui se présente sous la forme d'un assemblage. Celui-ci situe, au centre, une sculpture blanche représentant Lady Gaga qui se cache la poitrine avec les mains et qui tient entre ses jambes une grande sphère bleue (sculpture réalisée par Jeff Koons). Le fond de la couverture de cet album se présente sous la forme d'un kaléidoscope en éventail, qui alterne des triangles successifs de détails du célèbre tableau de Sandro Botticelli la *Naissance de Vénus* (1485) et de la sculpture du Bernin *Apollon et Daphné* (1625). En conclusion, la couverture d'*Artpop*, symbole de la modernité, réalise habilement un amalgame où se mélangent l'art actuel représenté par la sculpture de Jeff Koons

²⁷ <http://top-img.com/1/lady-gaga-artpop-official-album-cover> (consulté le 21 juillet 2015).

²⁸ <http://www.musicme.com/Lady-Gaga/biographie/>

et deux chefs-d'œuvre majeurs de l'art occidental classique, créés par deux géants de l'art, Botticelli et Le Bernin, le tout au service de la renommée de Lady Gaga.

Un second exemple de déconstruction de la vision d'un art actuel qui serait déconnecté du passé peut être organisé autour de la série de performances *Trying to be* réalisées par Emilio Lopez Menchero durant les années 2000. On peut commencer (en lien avec un cours de littérature, par exemple) avec les images de la performance *Trying to be Balzac*, qui a été notamment réalisée au SMAK de Gand (2003)²⁹. Le sens de cette performance peut être décodé en comparant la pose et la tenue adoptées par Lopez Menchero avec celles de la statue de Balzac réalisée par Auguste Rodin en 1898 (Bronze, Musée Rodin, Paris). En effet, Rodin avait reçu la commande d'un *Monument à Balzac* de la part de la Société des Gens de Lettres, association d'écrivains dont Balzac, auteur de *La Comédie humaine*, avait été l'un des fondateurs. La sculpture de Rodin fit scandale, car elle mettait en cause la tradition de la figuration glorieuse, rompant brutalement avec l'héritage de la beauté idéale gréco-romaine transmise par la sculpture renaissante. L'aspect novateur de cette sculpture est d'ailleurs très bien décodé dans les textes disponibles sur le site du musée Rodin de Paris :

Ayant mené parallèlement des recherches sur le corps de Balzac et sur sa tête, Rodin aboutit à un assemblage dans lequel ces deux éléments véhiculent des valeurs propres. Tandis que la tête avait évolué d'un portrait ressemblant vers un concentré de traits expressifs, le corps avait effectué un trajet inverse, tendant vers une dilution de la forme dans une symphonie de nuances matérialisées par la surface souple de la robe de chambre. C'est finalement un monument révolutionnaire que Rodin conçut en 1897, après six années laborieuses. Dépourvu des attributs habituels de l'écrivain (fauteuil, plume, livre...), son Balzac est moins un portrait qu'une puissante évocation du génie visionnaire dont le regard domine le monde, du créateur inspiré drapé dans la robe de moine qu'il revêtait pour écrire. Ce monument trop novateur fit scandale lorsqu'il fut exposé en 1898 et la commande fut annulée. Rodin ne vit jamais son monument coulé en bronze³⁰.

Dès lors, on peut imaginer que l'artiste Lopez Menchero convoque Rodin, artiste emblématique de la rupture moderne avec la tradition artistique occidentale, pour symboliser la volonté de l'art actuel d'innover et de produire de l'art qui questionne la production de l'art, dans une mise en abyme du scandale artistique. À ce stade, on

²⁹ Toutes les photos de ces différentes performances sont visibles sur le site d'Emilio Lopez Menchero : <http://www.emiliolopez-menchero.be/spip.php?mot10> (consulté le 21 juillet 2015).

³⁰ Toute l'analyse du Balzac de Rodin et des œuvres intermédiaires réalisées pour préparer la sculpture est très bien documentée sur le site du Musée Rodin de Paris : <http://www.musee-rodin.fr/fr/collections/sculptures/monument-balzac#sthash.OktiW4nm.dpuf> (consulté le 21 juillet 2015).

peut imaginer que le choix du personnage de Balzac pourrait aussi avoir été motivé par une opportune ressemblance entre Balzac et Emilio Lopez Menchero. Différentes performances de Lopez Menchero liées à Balzac peuvent d'ailleurs être mises en parallèle avec les différentes sculptures préparatoires proposées par Rodin comme, par exemple, *Balzac étude de nu*.

Ensuite, on peut montrer aux élèves que la performance *Trying to be Balzac* s'inscrit dans une série de performances variées qui s'étendent sur une dizaine d'années et qui abordent aussi bien des artistes comme Picasso (*Trying to be Pablo Picasso*, 2000) ou Frida Kahlo (*Trying to be Frida*, 2005) qu'un homme politique héroïsé tel Che Guevara (*Trying to be Che*, 2001) ou un homme politique diabolisé tel Ben Laden (*Trying to be Ben Laden*, 2007) ; que le groupe pop des Beatles (*Let me be*, 2007/2008) ; ou, finalement – de manière interpellante – l'assassin, séquestrateur et violeur Marc Dutroux (*Trying to be Dutroux*, 2009, photographie réalisée pour l'exposition « Toute cruauté est-elle bonne à dire ? » organisée par l'artiste Laurent d'Ursel à la Centrale électrique de Bruxelles en février-mars 2009). À travers ces différents exemples, la discussion entamée autour du Balzac de Rodin se complexifie. Au-delà de la ressemblance, le projet des performances intitulées *Trying to be* repose partiellement sur le dialogue avec des artistes majeurs (arts plastiques et musique contemporaine), mais introduit des hommes politiques adorés et/ou abhorrés, pour aboutir à celui qui incarne, en Belgique, le délinquant de l'horreur. La série, qui pouvait prêter à sourire, devient dérangeante ; son titre, lui-même, *Trying to be*, prend des sens divergents en questionnant des personnalités tellement diverses qu'il aboutit à interroger la nature humaine dans ses fondements les plus essentiels, ce qui ne peut manquer de déstabiliser les spectateurs.

En conclusion, ces quelques exemples de déconstruction de représentations visent à montrer, d'un côté, la part d'actualité dont bénéficient les arts anciens et, dans l'autre sens, la part de liens avec le passé que comportent certaines œuvres d'art actuelles, ce qui enrichit notablement le sens des œuvres d'art présentées. L'efficacité de ces déconstructions repose en grande partie sur la qualité des scénarios didactiques qui dépendent de la pertinence des objets sémiotiques secondaires choisis. Ces OSS peuvent se trouver dans certains sites de musées, dans des expositions, dans la presse, dans les médias, dans la publicité, etc. La vigilance de l'enseignant doit être continuellement en éveil, car les élèves sont particulièrement interpellés, cela se comprend aisément, lorsque les OSS font écho à une actualité qui fait référence à leurs propres codes de références.

4. Pour conclure : laissons la parole aux élèves

À travers ce chapitre, nous avons tenté d'aborder sous trois éclairages différents la question multiforme du sens des apprentissages dans l'enseignement du français et de l'histoire de l'art. Comme nous l'avons montré, à certains égards, ces deux

disciplines scolaires se rejoignent, à tout le moins, dans les démarches de lecture-décodage, d'interprétation et de discussion d'un jugement de valeur. Les arts et la littérature s'entrecroisent fréquemment, la littérature étant riche de sa propre dimension artistique, et les arts ne pouvant être médiatisés que grâce à diverses littératures...

Pour cerner le sens de nos enseignements respectifs, la modeste enquête que nous avons menée a permis de constater que les élèves attachent autant d'importance à développer leurs moyens d'expression qu'à connaître les œuvres littéraires et artistiques, tout comme ils apprécient d'être initiés aux outils d'analyse de la littérature et des œuvres d'art. Ils perçoivent que ces compétences sont en lien avec leur vie quotidienne envisagée à court et à long terme :

Le cours de français m'est utile pour mieux m'exprimer, utiliser des mots adéquats, m'ouvrir aux différentes cultures, m'intéresser davantage à l'actualité et pour synthétiser des informations.

Par ailleurs, beaucoup d'élèves se montrent également conscients de la vocation « citoyenne » du cours, comme en témoigne cette réponse à la question « Quels sont les aspects du cours de français qui te plaisent le plus ? » :

Le partage, le fait que ce ne soit pas un cours où chacun fait des exercices ou un cours où le prof parle. Pendant le cours de français, tout le monde prend la parole.

Une autre réponse témoigne d'une disposition à la réflexivité qui paraît susceptible d'être aisément développée :

Le cours de français m'est utile pour enrichir ma culture générale, développer mes capacités critiques, changer positivement ma façon de penser, et je procède en me focalisant et en analysant des textes intéressants.

Enfin, en histoire de l'art comme en français, il existe un intérêt tout particulier pour les liens passé-présent. En témoignent ces deux réponses à la question « Quels liens y a-t-il entre le cours d'histoire de l'art et la vie de tous les jours ? » :

L'art est encore présent aujourd'hui et le passé nous influence encore. [...] On analyse mieux les choses et on cherche un point de vue différent.

L'histoire de l'art nous ouvre l'esprit, ce qui nous aide tous les jours.

Cette enquête, qui a été réalisée avec enthousiasme tant par les enseignants sollicités que par les élèves, a également confirmé l'intérêt d'instaurer des pratiques réflexives au sein des enseignements. Il s'agit non seulement d'apprendre aux élèves à faire des bilans de leurs apprentissages, mais aussi d'introduire en classe des modalités d'échanges et d'interactions autour des activités d'apprentissage et de leurs objectifs, à court, moyen et long terme.

Finalement, nous espérons avoir montré que certaines représentations qui opacifient le sens d'œuvres littéraires ou artistiques peuvent être déconstruites, notamment grâce à l'utilisation d'objets sémiotiques secondaires. Bien choisis, ceux-ci sont des outils privilégiés pour densifier le sens des œuvres en le faisant résonner en échos qui rebondissent de lecture en lecture et ouvrent des perspectives sans cesse renouvelées.

Annexe

À s'y méprendre !

À Monsieur Henri de Bornier

Dardant on ne sait où leurs globes ténébreux
(C. Baudelaire)

Par une grise matinée de novembre, je descendais les quais d'un pas hâtif. Une bruine froide mouillait l'atmosphère. Des passants noirs, obombrés de parapluies difformes, s'entrecroisaient.

La Seine jaunie charriait ses bateaux marchands pareils à des hannetons démesurés. Sur les ponts, le vent cinglait brusquement les chapeaux, que leurs possesseurs disputaient à l'espace avec ces attitudes et ces contorsions dont le spectacle est toujours si pénible pour l'artiste.

Mes idées étaient pâles et brumeuses ; la préoccupation d'un rendez-vous d'affaires, accepté depuis la veille, me harcelait l'imagination. L'heure me pressait : je résolu de m'abriter sous l'auvent d'un portail d'où il me serait plus commode de faire signe à quelque fiacre.

À l'instant même, j'aperçus, tout justement à côté de moi, l'entrée d'un bâtiment carré, d'aspect bourgeois.

Il s'était dressé dans la brume comme une apparition de pierre, et, malgré la rigidité de son architecture, malgré la buée morne et fantastique dont il était enveloppé, je lui reconnus, tout de suite, un certain air d'hospitalité cordiale qui me rasséréna l'esprit.

– À coup sûr, me dis-je, les hôtes de cette demeure sont des gens sédentaires ! – Ce seuil invite à s'y arrêter : la porte n'est-elle pas ouverte ?

Donc, le plus poliment du monde, l'air satisfait, le chapeau à la main, – méditant même un madrigal pour la maîtresse de la maison, – j'entrai, souriant, et me trouvai, de plain-pied, devant une espèce de salle à toiture vitrée, d'où le jour tombait, livide.

À des colonnes étaient appendus des vêtements, des cache-nez, des chapeaux.

Des tables de marbre étaient disposées de toutes parts.

Plusieurs individus, les jambes allongées, la tête élevée, les yeux fixes, l'air positif, paraissaient méditer.

Et les regards étaient sans pensée, les visages couleur du temps.

Il y avait des portefeuilles ouverts, des papiers dépliés auprès de chacun d'eux.

Et je reconnus, alors, que la maîtresse du logis, sur l'accueillante courtoisie de laquelle j'avais compté, n'était autre que la Mort.

Je considérai mes hôtes.

Certes, pour échapper aux soucis de l'existence tracassière, la plupart de ceux qui occupaient la salle avaient assassiné leurs corps, espérant, ainsi, un peu plus de bien-être.

Comme j'écoutais le bruit des robinets de cuivre scellés à la muraille et destinés à l'arrosage quotidien de ces restes mortels, j'entendis le roulement d'un fiacre. Il s'arrêtait devant l'établissement. Je fis la réflexion que mes gens d'affaires attendaient. Je me retournai pour profiter de la bonne fortune.

Le fiacre venait, en effet, de dégorger, au seuil de l'édifice, des collégiens en goguette qui avaient besoin de voir la mort pour y croire.

J'avisai la voiture déserte et je dis au cocher :

– Passage de l'Opéra !

Quelque temps après, aux boulevards, le temps me sembla plus couvert, faute d'horizon. Les arbustes, végétations squelettes, avaient l'air, du bout de leurs branchettes noires, d'indiquer vaguement les piétons aux gens de police ensommeillés encore.

La voiture se hâtait.

Les passants, à travers la vitre, me donnaient l'idée de l'eau qui coule.

Une fois à destination, je sautai sur le trottoir et m'engageai dans le passage encombré de figures soucieuses.

À son extrémité, j'aperçus, tout justement vis-à-vis de moi, l'entrée d'un café, – aujourd'hui consumé dans un incendie célèbre (car la vie est un songe), – et qui était relégué au fond d'une sorte de hangar, sous une voûte carrée, d'aspect morne. Les gouttes de pluie qui tombaient sur le vitrage supérieur obscurcissaient encore la pâle lueur du soleil.

– C'était là que m'attendaient, pensai-je, la coupe en main, l'œil brillant et narguant le Destin, mes hommes d'affaires !

Je tournai donc le bouton de la porte et me trouvai, de plain-pied, dans une salle où le jour tombait d'en haut, par le vitrage, livide.

À des colonnes étaient appendus des vêtements, des cache-nez, des chapeaux.

Des tables de marbre étaient disposées de toutes parts.

Plusieurs individus, les jambes allongées, la tête levée, les yeux fixes, l'air positif, paraissaient méditer.

Et les visages étaient couleur du temps, les regards sans pensée.

Il y avait des portefeuilles ouverts et des papiers dépliés auprès de chacun d'eux.

Je considérai ces hommes.

Certes, pour échapper aux obsessions de l'insupportable conscience, la plupart de ceux qui occupaient la salle avaient, depuis longtemps, assassiné leurs « âmes », espérant, ainsi, un peu plus de bien-être.

Comme j'écoutais le bruit des robinets de cuivre, scellés à la muraille, et destinés à l'arrosage quotidien de ces restes mortels, le souvenir du roulement de la voiture me revint à l'esprit.

– À coup sûr, me dis-je, il faut que ce cocher ait été frappé, à la longue, d'une sorte d'hébétude, pour m'avoir ramené, après tant de circonvolutions, simplement à notre point de départ ? – Toutefois, je l'avoue (s'il y a méprise), LE SECOND COUP D'ŒIL EST PLUS SINISTRE QUE LE PREMIER !...

Je refermai donc, en silence, la porte vitrée et je revins chez moi, – bien décidé, au mépris de l'exemple, – et quoi qu'il pût m'advenir, – *à ne jamais faire d'affaires.*

Auguste Villiers de l'Isle-Adam, *Contes cruels* (1883)

